



<http://www.diva-portal.org>

Preprint

This is the submitted version of a chapter published in *Från ord till handling: språkliga, kulturella och historiska artiklar*.

Citation for the original published chapter:

Hecht, C. (2016)

Ordinläring med facktexter.

In: Alanen, Kaisa, Johansson, Carl-Eric & Nikula, Kristina (ed.), *Från ord till handling: språkliga, kulturella och historiska artiklar* Tammerfors: Nordiska språk, institutionen för språk- och översättningsvetenskap, Univ.

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-22960>

Ordinlärning med facktexter

Christian Hecht

Inledning

Huvudfrågan i detta arbete är: Hur kan man främja ordinlärning genom arbete med facktexter och hypertexter inom främmandespråksundervisningen? Det här presenterade arbetet bygger vidare på projektet "Svenska som tredjespråk", vilket genomförts vid Tammerfors universitet. Projektet "Svenska som tredjespråk" fokuserade möjligheter och svårigheter för svensk-studerande, vilka tidigare tillägnat sig åtminstone grundläggande kunskaper och färdigheter i tyska som främmande språk. I föreliggande arbete presenteras språkliga snarlikheter på ett sätt som främst underlättar **textproduktion** genom jämförelser för de svensk-studerande som har tyska förkunskaper. Som hjälp för tysk-studerande med svenska förkunskaper kan föreliggande arbete fungera, framför allt vid **textläsning**. Vid uppbyggnaden av receptiva färdigheter för de svensk-studerande och produktiva färdigheter för de tyskstuderande bör de här presenterade snarlikheterna vändas, så att det svenska segmentet eller ordet kommer före motsvarande tyska. Därigenom gäller de teoretiska överväganden som presenteras här för båda språkriktningarna.

För att kunna svara på huvudfrågan om främjande av ordinlärning, kommer jag att - utifrån egna undersökningar och i ett försök till dialog med tidigare forskning - utveckla tre huvudpunkter: Dels ges exempel på olika **sätt att arbeta** med ordinlärning som kan utgå från ett äkta kommunikationsbehov hos de lärande (d.v.s. hos eleverna och studenterna). Dels behandlas några **synsätt** som kan ligga bakom dessa arbetssätt. Framställningen kompletteras med reflektioner kring värderingen av de lärandes språkliga kompetens under **samtal** kring texterna.

Teoretiska förutsättningar

En modern inspirationskälla är t.ex. Köster 2001, som lägger tonvikten vid det processuala i semantiseringen. Därmed är vi mitt inne i den **språksyn** som ligger bakom de undersökningar som presenteras här, eller med andra ord: Vad är det våra lärande lär sig om språk i allmänhet under våra lektioner? (Är ändelserna allena saliggörande, eller spelar t.ex. semantik och interaktion också en roll?) Brinker & Sager (1989, 2001) har två liknelser för att illustrera

olika synsätt på kommunikation: Den språksyn de vänder sig emot beskriver de som en situation, där en avsändare sänder ett färdigpackat paket till en mottagare, som försöker packa upp det och tolka innehållet, för att därefter i sin tur sända ett färdigpackat paket i retur, och så vidare... På det sättet går en paketväxling fram och tillbaka. Brinker & Sager förordar alltså ett annat synsätt: Kommunikation är för dem som att man tillsammans dukar upp ett bord och gör något av varandras öppna paket som finns på bordet. Även hos Brinker & Sager ses följaktligen kommunikationen som en pågående process, snarare än som en förmedling av färdiga innehåll.

En annan viktig utgångspunkt i undersökningarna är betoningen av **elevens eller studentens** initiativ: som t.ex. Neuner 1991 har poängterat, när det gäller urvalet av ord som den lärande skall tillägna sig.

En intressant aspekt i målspråkssamhället är **kulturen** därstädes; Tornberg 2000a problematiserar begreppet kultur.

Ehlers 2001 framhäver de systematiska sammanhangens betydelse utöver detaljkunskaper.

Bl.a. Byram 1997 lyfter fram den enskilde i kultursammanhang. Vill man ta hänsyn till flera kulturer i målspråkssamhället, är det praktiskt att utgå från **individ**.

Undersökningar

Det hittills sagda utgör alltså grunden för de undersökningar jag vill stimulera till eftertanke om idag: Till skillnad mot traditionell undervisning är det alltså till stor del de lärandes **eget ordförråd** som utgör grunden för deras inläring, det gäller redan från den första lektionen i nybörjarundervisningen. Mitt teoretiska bidrag idag är att bemöda mig om att sätta in ordinläringen inom ramen för ett **äkta kommunikationsbehov**. Därigenom försöker jag lyfta fram språkets kommunikativa aspekt, samtidigt som jag bemyndigar de lärande.

Som försökspersoner har jag även använt svenska tysklärande som deltog i första eller tredje årets tyskundervisning vid ett gymnasium i Hälsingland (de var alltså mellan 16 och 19 år gamla). Jag är dock hoppfull om att både arbetssättet, resultaten och slutsatserna skall kunna överföras till annan språkundervisning både i Sverige och i andra länder.

Testen genomfördes mot slutet av vårterminen; nybörjarna hade då nästan hundra timmars tyskundervisning bakom sig, medan fortsättarna hade nästan 300 timmar. För att arbeta med facktexterna, som presenterades både i tryckt och i elektronisk form, användes skolans **datorer**. Den mjukvara som användes var Microsoft Word och Wordfinder. Dessutom hade

varje elev tillgång till en tryckt utgåva av Norstedts stora tysk-svenska och svensk-tyska ordbok, samt papper och penna. De lärande hade fått instruktioner att först skriva nyckelord på svenska, som **reaktion** på frågorna ”vem, vad, var, när, hur, varför”. De fick uppmaningen: ”Börja med Ditt eget perspektiv, försök därefter göra en motframställning.” Sina nyckelord fick de sedan som ett andra steg översätta till tyska, med hjälp av Wordfinder, Norstedts ordbok eller egen kompetens. Som ett nästa steg fick de skriva hela meningar till sina nyckelord; meningarna skulle skrivas både på svenska och på tyska. (Detta för att kunna se att deras tyska meningar verkligen återgav deras intentioner.) Slutligen skulle de välja ut 20 ord eller fraser, som de ville lära sig.

Det här sättet att arbeta borde ligga i linje med Ehlers 2001, som betonar **flerperspektiviteten**, och med Dysthe 1996, som rekommenderar att man bygger vidare på de lärandes **skrivna** reflektioner.

Facktexterna i min undervisning användes alltså tillsammans med frågorna för att hos eleverna (eller studenterna) framkalla ett **kommunikationsbehov utifrån L1**.

Utmärkande för samtliga deltagare är, att de till största delen valt **olika ord**. Det här kan man se som en fördel med sättet att låta de lärande själva välja ord. Det finns dock tendenser i deras ordval som gör att jag tidvis har använt principen att en tredjedel av orden bestäms av läraren, en tredjedel bestäms av klassen gemensamt, medan den sista tredjedelen väljs av den enskilde. En motivering till en sådan indelning är att de lärande nästan aldrig väljer konnektorer. Här kan den undervisande stimulera till en allsidig uppbyggnad av ordförrådet. Fördelarna med att låta de lärande själva bestämma, åtminstone en del av de ord de skall lära sig, är stora - både vad gäller motivation och relevans. En gemensam diskussion av urvalsprinciper bör dock bli ett regelbundet inslag i ordinlärningen. Den kanske viktigaste fördelen med att låta de lärande välja ord så som ovan beskrivits, är att ordvalet utgår från varje lärandes eget aktiva ordförråd i L1. En annan viktig fördel är, att de själva har en relevant förbindelse mellan ordform och innehåll, orden finns i ett sammanhang som de lärande reflekterat över. Slutligen blir det angeläget i perspektivet livslångt lärande, att träna de lärande till att själva kontrollera sin inläring. Att undervisande och lärande därigenom dessutom får något meningsfullt att tala om, kommer jag att ta upp vid presentationen av den undersökning som behandlar dialoger.

Varför låter jag dem sitta vid dator? Två egenskaper hos datorarbete kan antyda svar:

Datorarbete är interaktivt och preliminärt på ett sätt som pappersarbete har svårt att vara.

Nästa egna undersökning behandlar arbete med facktexter som **hypertexter**. Försökspersoner var svenska tysklärare som läste sjätte årets tyska. Testen genomfördes under vårterminen, sålunda hade dessa deltagare mer än 500 timmars tyskundervisning bakom sig. De datafiler som de lärande erhöll (se bilaga 1), innehöll först en kort introduktionstext på några rader, därefter ett texturval på omkring en bildskärmsida. (I detta texturval var en rad olika sorters länkar inbyggda. Länkarna leder dels till de snarlikheter som jag presenterat i min doktorsavhandling, dels till förklaringar av konnektorerna, samt till tabellariska översikter, där orden sätts in i ett paradigmiskt sammanhang och beskrivs i enlighet med den tryckta grammatik de mött under sin tidigare skolgång.) Tillsammans med denna hypertextfil sändes till deltagarna - likaledes som e-postbilaga - också ett frågeformulär, vilket slutligen varje lärande återsände med sina reflektioner. De lärande fick själva (i samråd med läraren) välja vilka facktexter de ville arbeta med. Hittills har ett tiotal elever arbetat på samma sätt, men med olika texter.

Utrustningen bestod även här av datorer, utrustade med Word och Wordfinder.

Undersökningen genomfördes på följande sätt: Först läste försöksledaren upp textavsnittet för eleven, så att eleven kunde tillgodogöra sig den **prosodiska** struktureringen av facktexten. Varefter eleven skrev ner en första **reaktion** på texten med några enstaka nyckelord. Efter lyssnandet avgav den lärande också ett första preliminärt svar på frågorna "vem", "vad", "var", "när", "hur" och "varför". Därefter öppnade eleven dokumentet med hypertexten och fick själv välja vilka ords eller orddelars **länkar** hon/han ville utnyttja för att underlätta förståelsen. Efter ett antal genomläsningar av hypertextavsnittet, samt valda länkar, följde så en **diskussionsdel**, där de lärande värderade textinnehållet och textens form. De lärandes skriftliga produktion återsändes som e-post till testledaren.

Ord

Efter mer än ett decennium med egna undersökningar antar jag att svenska ungdomar som lär sig tyska använder **olika kriterier**, om de vill värdera ett tyskt ords **snarlighet** med svenskan. Ofta tycks dock följande kriterier vara viktigast, för att ett tyskt ord skall uppfattas som snarlikt dess svenska översättning:

- snarlikt antal bokstäver
- hög andel lika (eller snarlika) bokstäver
- snarlik begynnelsebokstav (viktigare än andra bokstäver)

Även följande kriterier är oftast väsentliga:

- snarlika konsonanter (viktigare än vokaler)
- iögonenfallande likadan bokstavssekvens
- snarlik betoningsstruktur
- samma antal stavelser

Ibland är det viktigt att slutvokalen är densamma. Inte sällan överskrids ord- och språkgränser. Några exempel kan vara värda att nämna här:

Ordlängden upplevs av många lärande som entydig: Även utan kunskaper i målspråket kan de lärande, ifall de har grundläggande kunskaper om målspråkets alfabet, göra utsagor om antalet bokstäver och stavelser i ordet. Ordlängden kan många gånger användas för att reducera antalet alternativ som kan komma ifråga för en översättning och därigenom underlätta varseblivningen¹, även om det finns gott om undantag. Ordlängdens betydelse för värderingen av snarlikhet verbaliseras av flera elever: En grupp av elever värderar t.ex. ordparet *Zug - tåg* som snarlikt, med motiveringen ”båda ord har tre bokstäver”. Andra elever bedömde samma ordpar som ”helt olik” även om - som de sade - båda ord har tre bokstäver.

En hög **andel lika** (eller snarlika) **bokstäver** underlättar vanligen förståelsen. Ett exempel för detta snarlikhetskriterium är ordparet *Apfelsine - apelsin*, som samtliga testade nybörjare kunde gissa. Alla grafem i det svenska ordet uppträder - i samma ordningsföljd - även i det tyska ordet. Därvid är det för ett stort antal lärande särskilt betydelsefullt att begynnelsebokstaven är lik eller snarlik. Det motsvarar teorier om fonologisk organisation av minnet, som framhäver ordens början och slut, samt rytmiska mönster som stavelsestruktur och accentstruktur². Även vid felöversättningar kan ordens början influera resultatet³.

Att **konsonanterna**, vid härledningen av översättningen, i allmänhet är viktigare än vokalerna antyder elevers översättningsförsök av det tyska ordet *Gleis* (sv. spår). Samtliga felöversättningar tog fasta på den initiala konsonantkombinationen <GL>. Den vanligaste felöversättningen var *gles*, därefter *glass*; några försökte översätta *Gleis* med *glas*. Det finns

¹jfr. Lazarus-Mainka und Reck (1986, 191)

²jfr. ibidem (193)

³jfr. Lutjeharms (1994a, 156)

också en tendens att vilja ha lika många konsonanter i det svenska ordet som i det tyska, därvid intar eleverna en varierande hållning till enkel- och dubbelteckning.

Det finns även exempel på översättningsförsök där iögonenfallande likadana **bokstavssekvenser** kan ha påverkat de lärande: När t.ex. svenska gymnasister i den tyska nybörjarundervisningen tolkar det tyska *vier* (sv. fyra) som *igår*, kan <IER> i det franska ordet *hier* (sv. igår) inte uteslutas⁴ som förklaring, eftersom elever som läser tyska som nybörjarspråk på gymnasiet nästan alltid läst ett annat språk på grundskolan, ofta franska.

Sannolikt påverkar även **betoningsstrukturen** värderingen av skillnader i slutvokalen. Ordparet *gerne - gärna* bedöms t.ex. som mycket snarlikt i sin helhet, trots att skillnaden E|A inte nödvändigtvis upplevs som näraliggande; i båda språken ligger betoningen på första stavelsen, varför skillnaden E|A torde ha mindre inflytande på evalveringen. Att ordsluten ofta ej beaktas i nämnvärd omfattning, har även noterats av Lutjeharms⁵. Som undantag anger Lutjeharms ord som är kortare i L1⁶. Ett exempel från min tyskundervisning är ordparet *tausend - tusen*, vilket bedömts som ”olikt”. I sistnämnda exempel försvåras tolkningen troligtvis även av den tyska diftongeringen AU|U. däremot har de tyska svensklärande jag undersökt inga svårigheter att förstå det svenska ordet *tusen*.

Att även **ordförbindelser** kan fungera som enheter⁷ för de lärande kan illustreras av det tyska ordet *Tafel* (sv. *tavla*), vilket felöversatts med *ta fel*.

Åtminstone sedan Trubetzkoy presenterat sin fonologiska teori, har fonemens betydelseskiljande funktion beaktats och beskrivits i distinktiva särdrag. För att kunna beskriva lärandet av främmande språk, behövs dock ytterligare ett koncept, nämligen ett interlingual eller **mellanspråklig fonemdefinition**: Fonemet uppfattas här inte enbart som betydelseskiljande, utan även som språkskiljande. I raden av ordpar *Haus - hus*, *Maus - mus* och *Laus - lus* kan fonemen /h/, /m/ och /l/ sägas vara betydelseskiljande, medan /au/ och /u/ fungerar språkskiljande (/au/ behandlas i föreliggande arbete som ett fonem).

Svenska tysk-lärande fick inför textläsningen välja mellan olika **översikter** av de tysk-svenska snarlikheterna (se bilaga 2-4). Det bör poängteras att snarlikheterna är **synkront**

⁴jfr. Lutjeharms (1994b, 32): *code-switching*.

⁵jfr. Lutjeharms (1994a, 156)

⁶jfr. ibidem (155f).

⁷jfr. Lutjeharms (1994b, 36 Anm. 25).

definierade. För att de lärande skulle kunna utnyttja översikterna var dock i allmänhet lärarens insats väsentlig. Förutom att förklara tolkningen och användningen av översikterna kan läraren (med vissa elever och studenter) diskutera möjliga minnesknep, för att komma ihåg hur snarlikheterna hänger samman: När det gäller vokalerna, återfinns de tyska fonemen i respektive ordpar vanligen längre ifrån ”korset” (det tecken som placerats in i vokaltriangeln ungefär vid schwa) än motsvarande svenska fonem i ordparet. Särskilt studenter med språkvetenskapliga förkunskaper kan ha nytta av ett minnesknep som ”tyskan är tydlig (d.v.s. längre ifrån schwa) i de betonade stavelserna, men svenskan är bekväm (d.v.s. närmare schwa)”. Det vore då även möjligt att i det sammanhanget spekulera kring huruvida dessa tendenser hänger samman med skillnaderna i betoning, svenskan har ofta en jämnare fördelning av betoningen i ord genom sin grava accent (accent 2), medan tyskan vanligen har en starkare reduktion av de obetonade vokalerna. Ordpar som *Jacke - jacka* kunde användas som indicium. Förklaringen av de betonade stavelserna bleve i så fall omvänd, tyskar lägger gärna all sin energi (och tydlighet) på de betonade stavelserna, medan svenskar har mindre behov och möjlighet att fokusera enbart de betonade stavelserna. Kommunikationsteoretiskt vore då tyskan mer lyssnarorienterad (tydlig) i de betonade stavelserna, varvid svenskan kunde uppfattas som mer talarorienterad (bekväm). Ett annat sätt att generalisera samma iakttagelse vore att se tyskan som mer segmentellt orienterad, svenskan mer prosodiskt. Samma tendenser kan även observeras när det gäller konsonanterna, med den väsentliga skillnaden att det här är fråga om cirkulära processer: Man skulle kunna säga att det råder ett spänningsförhållande mellan de olika ytterligheterna, och att språken pendlar mellan dessa. Men det kan väl - i synnerhet i kölvattnen efter den strukturalistiska eran inom språkvetenskapen - inte nog betonas att den enskilde lärande först och främst behöver bli medveten om sin egen **subjektiva uppfattning** om snarlikhet, för att kunna bygga upp sitt lärspråk (eng. interlanguage); s.k. objektiva kriterier för snarlikhet är i bästa fall ett delmål - men ej en utgångspunkt - för lärandet. Med tanke på det begränsade antal timmar som vanligen står till förfogande för undervisning och lärande bör funna snarlikheter även prövas åtminstone vad gäller användbarhet och lärbarhet. Ordparet *dick - tjock* kan vara ett tecken på subjektivitetens betydelse: somliga elever bedömde det tyska ordet som svårförståeligt, medan andra elever ansåg att ordet var lätt att förstå, med hänvisning till det engelska ordet *thick*. Ytterligare en aspekt kan vara värd att beakta vid analysen och värderingen av snarlikheter, nämligen deras betydelse i **interaktionen**. Mindre snarlika ord kan bli lätta att förstå i en stödjande kontext. Därmed blir det angeläget att granska textläsningsresultaten.

Textläsning

Några iakttagelser när det gäller textläsningsresultaten kan vara värda att lyfta fram här. Påfallande var t.ex. de **olika arbetsätten** hos de enskilda eleverna: Vissa elever tar tillvara bildinformation, medan andra uteslutande koncentrerar sig på textinnehållet. En liten grupp elever beaktar ordens form, d.v.s. ordbildning, ändelser och snarlikheter. Ingen av de undersökta läsarna utnyttjar dock all information optimalt... Bland de hittills undersökta deltagarna märks en tendens, att de annars högpresterande koncentrerar sig på textsammanhanget, medan de svagare fäster större vikt vid bilder och ordens form. Här finnes alltså - ifall resultaten bekräftas i större grupper av deltagare - en möjlighet till utjämning mellan låg- och högpresterande lärande; bilder och snarlikheter verkar alltså utjämnande på resultatet.

De hypertexter som jag i denna undersökning låtit de lärande arbeta med är egenproducerade. (Hypertexterna är egenproducerade i den meningen att jag själv lagt in länkar och tilläggsinformation i textfilerna; facktexternas formuleringar i sig är dock obearbetade.) Man kan finna argument för förfarandet i den tidigare forskningen:

Faistauer 2001 talar om den **aktiva** "Auseinandersetzung" (fritt översatt "konfrontationen") med läromaterialet.

Redan Muckenaupt 1986 talar om en **ömsesidighet** mellan bild och text: Texten förklarar bilden, liksom även bilden förklarar texten.

Köster 2001 lyfter fram **multimodaliteten**.

Det **bemyndigande** (eng. "empowerment") som Minugh 2000 talar om förstärks i det här presenterade arbetsättet, genom att de lärande själva bestämmer om, hur och när de vill använda ytterligare information.

Wysocki & Jenkins 1987 hör till dem som pekar på problemet att lärande gärna antingen koncentrerar sig på **kontextuell eller morfologisk** information; det syns också tydligt i mina resultat. Kanske kan dock hypertexter vara en liten hjälp att balansera de lärandes ensidighet... Att vi bland dagens ungdom inte längre kan räkna med den uthålliga informationssökning som är självklar för oss, antyder Marianne Frankenhaeuser i en intervju i Svenska Dagbladet den 11 augusti 2002: **5 sekunder** anses av datoranvändare vara en acceptabel väntetid för att få information!

Bilaga 5 visar exempel på förberedande texter som även kan användas i nybörjarundervisningen i svenska som främmande språk och svenska som andraspråk. Konstruktionen av de förberedande texterna tar sin utgångspunkt i Michael Halliday (2014).

Textproduktion

Även om det redan på gymnasienivå är angeläget att träna textproduktion, torde det vara särskilt värdefullt för lärande som har en professionell kompetens utöver den språkliga, att förbereda anföranden genom att producera egna facktexter. **Skrivprocessen** kan även i främmandespråksundervisningen genomföras som tre steg: Först samlas nyckelord och fraser. Sedan formuleras hela meningar. Slutligen förbereds ett antal frågor i anslutning till meningarna. Har man tillgång till ett ordbehandlingsprogram vars stavningskontroll kan låsas till att endast acceptera ord ur målspråket, kan man låta de lärande utnyttja snarlikheter även vid textproduktion när det gäller allmänordförrådet (när det gäller fackorden, är det oftast säkrast att inte låta dem härleda dessa ur andra språk, utan endast låta dem använda de ord som de är tämligen säkra på i målspråket). För att kunna härleda ord har de lärande fått välja mellan olika översikter av de viktigaste synkrona snarlikheterna (för produktionen kan bilaga 2-4 användas av svensk-studerande med förkunskaper i tyska).

Samtal

Textarbetet kompletteras med samtal: Bland mina lärande i samtliga undervisningsgrupper har det blivit brukligt att regelbundet, istället för ett traditionellt glosförhör, inom en dialog ställa frågor till de lärande utifrån de ord de lärt. De lärande bestämmer ifall både **frågor och svar** skall formuleras på målspråket, eller om frågorna formuleras på modersmålet, medan svaret ges på målspråket (det enspråkiga alternativet ger då dubbla poängtalet). I dessa dialoger framkom andra resultat än vid traditionella glosförhör: Lärande som bott ett år utomlands (även om de inte vistats i något målspråksland) har ofta en utvecklad kommunikativ förmåga, även om ordförrådet i sig kan vara bristfälligt. Fördens skull används tre separata beräkningssätt för värderingen av de lärandes prestation i dialoger: dels ges poäng för det aktuella ordet, dels bedöms om meningen utgör ett förståeligt och relevant svar på frågan (oberoende av om den lärande använder, omskriver eller undviker det aktuella ordet), slutligen ges extra poäng för väl genomförd interaktion. Det blir den undervisandes huvudansvar att i dialogen också lyfta fram andra perspektiv än de, vilka de lärande själva verbaliserat.

Inspirerande för detta sätt att arbeta har bl.a. Garrod 2001 varit: Han har lagt fram en **Interactive Alignment Model** (utvecklad i samarbete med Pickering), som i ett slag gör den gamla stimulus-respons-modellen obsolet. Hans resultat visar att anpassning i en dialog kan

ske på alla språkliga nivåer, även morfologisk, syntaktisk och textuell (eller vad man nu vill kalla nivåerna), alltså inte enbart fonologisk. Det intressanta med hans modell är, att den gamla tvångströjan med kodning-avkodning spricker i sömmarna. (En annan poäng i hans framställning är, att man maximalt kan ha 8-10 deltagare i ett gruppsamtal, om man vill ha en rimlig chans att undvika ”seriella monologer”.)

Just i samtalen blir kanske det som Jonsson 1996 kallar ”mellanrummet” tydligast. Även om kanske det engelska uttryck som McLaren präglat 1994, nämligen ”**third space**” är mest upplysande. Third space/mellanrummet är hos dem båda ett utrymme utanför båda dialogpartners, någonting som uppstår under dialogens gång.

Även VanLier 1992 och 1996 beskriver hur en **mening skapas** gemensamt i ett samtal.

Kanske är dessa forskares synpunkter särskilt relevanta i ett modernt Europa, där många olika sorters kommunikationssituationer blir vanliga, både över språk-, nations- och kulturgränser.

Kramsch 1996 pekar på att de lärande bör behandlas som ”**speakers in their own right**”, inte bara som respondenter för frågor med färdiga svar.

Hur löser man då detta rent praktiskt om man har en undervisningsgrupp som är större än 8-10 lärande? Naturligt nog blir det betydligt svårare att hålla samma nivå på lärandet i större grupper. Ett sätt att ändå göra det bästa av situationen kan vara att samtala med enskilda elever, eller mindre elevgrupper, under det att de övriga förhör varandra och bokför sina resultat. För att ändå hinna samtala med alla, måste man i så fall begränsa sig till en eller ett par frågor till varje lärande; alternativt deltar inte alla lärande i samtal med läraren varje lektion. Man kan också låta kommunikationen ske skriftligt, nackdelen är då att inte alla lärande kan få respons på sina utsagor i realtid. (Sker kommunikationen via datorer, bör dessa vid provtillfällena inte vara Internet-anslutna. Dessutom är det en fördel om testledaren har en överblick över vilka hjälpmedel de deltagande tar med till datorerna.)

Ett nyckelbegrepp i Tornberg 2000b, är ett **flerstämmigt** kommunikationsperspektiv, som står i motsats till en strukturalistisk språksyn. Sistnämnda har jag tyvärr själv alltför självklart förkunnat i min ungdoms dagar. (Jag hoppas att mina forna studenter har glömt vad jag förr brukade säga om språk som enbart bestående av enheter och regler... Jag ansluter mig alltså nu till dem som ser språk både som något personligt och som något gemensamt.) Ordinläring vill jag inte längre se som en isolerad företeelse, utan främst som en förberedelse för kommande kommunikationssituationer, där ordförståelse, ordanvändning och handling utifrån

ordet är av betydelse. Beaktandet av **innehållet** i kommunikationen har också blivit en omistlig del i undervisningen.

Kanske har det blivit skönjbart att **principerna** är viktigare för mig än metoderna; däri följer jag Faistauer 2001, som, istället för metoder, förordar principer, det vill säga de bakomliggande riktlinjer som kan återfinnas i olika metoder. (De principer jag koncentrerat mig på i de här presenterade undersökningarna har varit människosyn, språksyn, kunskapssyn, synen på lärande och kultursyn.)

När det gäller **modersmålets** roll i främmandespråklärandet hänvisar jag till bl.a. Butzkamm 1993, som ser modersmålet som en "Vorleistung" (fritt översatt "förutsättning") för lärandet.

Sammanfattningsvis är alltså min strävan att främja ordinlärning genom att - med början i modersmålet - utgå från ett äkta kommunikationsbehov hos de lärande (det vill säga eleverna och studenterna) vid arbetet med facktexter både som tryckta texter och hypertexter.

Litteratur

- Brinker, Klaus & Sager, Sven F (1989) 2001: Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. (Grundlagen der Germanistik; 30); 3. uppl. Berlin (Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.)
- Butzkamm, Wolfgang 1993: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Basel (UTB für Wissenschaft: Uni Taschenbücher 1505).
- Byram, Michael 1997: Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon (Multilingual Matters LTD.)
- Dysthe, Olga 1996: Det flerstämmiga klassrummet. Lund (Studentlitteratur).
- Ehlers, Swantje 2001: Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. I: Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (utg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York (Walter de Gruyter), 1334-1346.
- Faistauer, Renate 2001: Zur Rolle der Fertigkeiten. I: Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (utg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York (Walter de Gruyter), 864-871.
- Garrod, Simon & Pickering, Martin 2001: Toward a mechanistic psychology of dialogue: The interactive alignment model. I: BI-DIALOG 2001. Proceedings of the 5th Workshop on Formal Semantics and Pragmatics of Dialogue. June 14th-16th at ZiF, Bielefeld. Kühnlein, P & Rieser, H & Zeevat, H (utg.). Bielefeld (Universität Bielefeld). p. 301-302.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (2014). Halliday's introduction to functional grammar. 4. uppl. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge
- Jonsson, Stefan 1996: Digaale, världens centrum. I: Ord & Bild 1996.
- Kramsch, Claire 1996: Context and culture in language teaching. Oxford (Oxford University Press)
- Köster, Lutz 2001: Wortschatzvermittlung. I: Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (utg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York (Walter de Gruyter), 887-893.
- Lazarus-Mainka, Gerda & Reck, Sabine 1986: Sprachverständlichkeit als Funktion der Prosodie. Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie, 194/2. Leipzig, 191-204.

- Lutjeharms, Madeline 1994a: Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache. I: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (utg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen (Gunter Narr Verlag), 149-167
- Lutjeharms, Madeline 1994b: Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. I: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 5/2, 36-77.
- McLaren, Peter 1994: Multiculturalism and the postmodern critique: Towards a pedagogy of resistance and transformation. I: Giroux, Henry A. & Peter McLaren, Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. London, New York (Routledge), 192-222.
- Minugh, David C. 2000: Getting the corpus into the classroom. I: Byrman, Gunilla & Lindquist, Hans & Levin, Magnus (utg.): Korpusar i forskning och undervisning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 11–12 november 1999. Växjö: Växjö universitet, sid. 221-241.
- Muckenhaupt, Manfred 1986: Text und Bild: Grundfragen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen (Narr).
- Neuner, Gerhard 1991: Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. I: DaF 28, 76-83.
- Tornberg, Ulrika 2000a: Vad menas med "innehåll" i språkundervisningen? I: Säfström, Carl Anders & Svedner, Per Olov (red.): Didaktik – perspektiv och problem. Lund (Studentlitteratur), 93-106.
- Tornberg, Ulrika 2000b: Om språkundervisningen i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. Uppsala (Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 92).
- Trubetzkoy, N. S. 1929: Zur allgemeinen Theorie der phonologischen Vokalsysteme. I: Travaux du Cercle Linguistique de Prague 1, 39-67.
- Trubetzkoy, N. S. 1931: Die phonologischen Systeme. I: Travaux du Cercle Linguistique de Prague 4, 96-116.
- Trubetzkoy, N. S. 1967: Grundzüge der Phonologie. 4. Aufl. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).

BILAGA 1

PRING-DOKUMENT

BREV

Instruktioner

HYPertext

Inledning

Text

Tilläggsfrågor

Snarlikheter

Konnektorer m.m.

ÖVERSIKT ÖVER SNARLIKHETER

Diagram

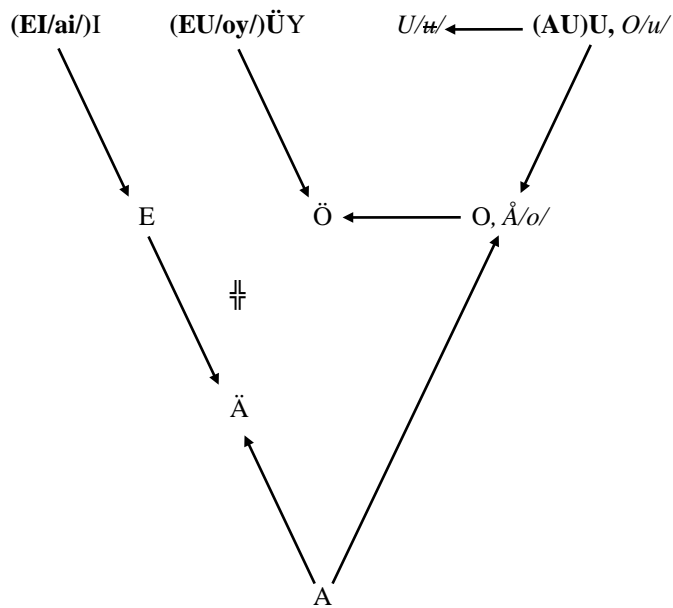
Tabeller

Listor

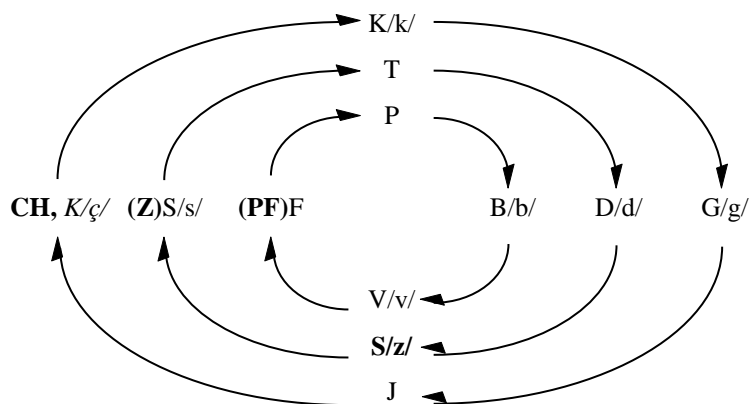
SVARSFORMULÄR

Frågor och ytterligare instruktioner

BILAGA 2



Vokaltriangel över viktiga tysk-svenska snarlikheter⁸



Konsonantcirkel över viktiga tysk-svenska snarlikheter⁹

⁸

En tidigare version av figur 2 återfinns i min doktorsavhandling (Hecht 1997).

⁹

En tidigare version av figur 2 återfinns i min doktorsavhandling (Hecht 1997).

BILAGA 3

VOKALER	Spalt 1	Spalt 2	Spalt 3	Spalt 4
Rad 1	EI/ai/	I	E	Ä
Rad 2		A	→	Ä
Rad 3		A	O, <i>Å/o/</i>	Ö
Rad 4	AU	U, O/u/	O, <i>Å/o/</i>	Ö
Rad 5	AU	U, O/u/	<i>U/ʉ/</i>	
Rad 6	EU/oy/	→	Ü, Y	Ö

Vokaltabell över viktiga tysk-svenska snarliheter

KONSONANTER	Spalt 1	Spalt 2	Spalt 3	Spalt 4	Spalt 5	Spalt 6
Rad 1	PF	F	P	B/b/	V/v/	Åter till spalt 1
Rad 2	Z/ts/	S/s/	T	D/d/	S/z/	
Rad 3		CH, K/ç/	K/k/	G/g/	J	

I ovanstående tabeller gäller: ”Omarkerat” finns både i tyskan och svenskan, **fett** finns i tyskan, *kursivt* finns i svenskan.

Konsonanttabell över viktiga tysk-svenska snarliheter

BILAGA 4

Alfabetisk lista över viktiga tysk-svenska snarlikheter med exempel

A

A Ä	A Å	A O/o/	AA Ä	AH Ä	AU U
Apfel äpple	Abstand avstånd	Ball boll	Aal ål	Strahl stråle	aufmerksam uppmärksam

B, C

B BB	B/p B/b/	B FF	B P	B V	B/p V	CH CK	CH K	CK GG
grübeln grubbla	absolut absolut	Gabel gaffel	Grube grop	begraben begrava	Abstand avstånd	Bach bäck	achten akta	Brücke brygga

D

D DD	D/t D/d/	D T	D/t T	D TJ/ç/	D TT	D -
Ruderboot roddbåt	Bad bad	bedeuten betyda	Bund bunt	dienen tjäna	Boden botten	Dutzend dussin

E

E A	E Ä	EE Ä	EH Ä
Affe apa	aufmerksam uppmärksam	Beere bär	ehrlich ärlig

EI E	EI I	EU Y
Arbeit arbete	beißen bita	bedeuten betyda

F,

F P	F PP	FF P	FF PP
greifen gripa	aufmerk- sam uppmärk- sam	Affe apa	hoffen hoppas

G

G/g G/j/	G GG	G J	G K	G/k K	GG G	G -	<GE-> -
Gift gift	liegen ligga	folgen följa	predigen predika	Jagd jakt	Roggen råg	Kugel kula	allgemein allmän

I, J, O, P

I E	IE E	J -	O/o O/u/	O Ö	OH Ö	PF P	PF PP	PP BB
Kniff knepe	Brief brev	Jahr år	Addition addition	arbeitslos arbetslös	Fohlen föl	Apfelsine apelsin	Apfel äpple	doppelt dubbel

S, SCH, SS, ß

S/z S/s/	S/ſ S/s/ i SP SP	S/ʃ S/s/ i ST ST	S T
Insekt insekt	sparsam sparsam	Stall stall	Aussicht utsikt

SCH S	SCH SK	SS T	SS TT	ß T	ß TT
schlachten slakta	Asche aska	essen äta	Wasser vatten	barfuß barfota	Floß flotte

T

T D	TT D	TT DD	TZ T	TZ TT
Alter ålder	Blatt blad	Bett bädd	Grütze gröt	ersetzen ersätta

U, Ü,

U Ä	U O/o/	U O/u/	U U/ʊ/	Ü Ö	Ü Y	ÜH Ö
muss måste	Burg borg	Blume blomma	absolut absolut	grün grön	Münze mynt	führen föra

V, W, Z

V/f V/v/	W V	Z T	Z/ts Z/s/
Vers vers	Wasser vatten	bezahlen betala	Zink zink

2009-10-05

Nobelpriset i Fysiologi eller Medicin

Nobelpris

tre forskare

kromosomerna kopieras

celldelning

skyddas mot nedbrytning

förklaringen

i kromosomernas ändar

telomererna

enzym

telomeras.

DNA-molekyler

håttor på kromosomernas ändar

Elizabeth Blackburn, Jack Szostak

DNA-sekvens

hindrar att brytas ned

Carol Greider, Elizabeth Blackburn

enzym, telomeras, telomer-DNA

kromosomernas ändar skyddas

av telomererna

byggs av telomeras

telomererna förkortas

åldras cellerna

telomeras-aktiviteten hög

skjuts cellernas åldrande upp

cancerceller evigt liv

ärfvliga sjukdomar

upptäckterna

grundläggande maskineri i cellen

nya behandlingar inom medicinen.

http://nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/2009/press-sv.html#

Pressmeddelande

2009-10-05

Nobelförsamlingen vid Karolinska Institutet har idag beslutat att

Nobelpriset i Fysiologi eller Medicin år 2009

gemensamt tilldelas

Elizabeth H. Blackburn, Carol W. Greider och Jack W. Szostak

**för upptäckten av hur kromosomerna skyddas
av telomerer och enzymet telomeras**

Sammanfattning

Årets Nobelpris går till tre forskare som har löst en av biologins stora gåtor: hur kromosomerna som innehåller vår arvs massa kan kopieras på ett fullständigt sätt vid celledelning och hur de skyddas mot nedbrytning. Nobelpristagarna har visat att förklaringen finns i kromosomernas ändar – telomererna – och i ett enzym som bildar dem – telomeras.

De långa trådlika DNA-molekyler som bär våra gener finns i kromosomerna, och telomererna utgör ett slags hättor på kromosomernas ändar. Elizabeth Blackburn och Jack Szostak upptäckte att den unika DNA-sekvens som finns i telomererna hindrar kromosomerna från att brytas ned. Carol Greider och Elizabeth Blackburn identifierade därefter det enzym, telomeras, som tillverkar telomer-DNA. Dessa upptäckter förklarade hur kromosomernas ändar skyddas av telomererna och hur de byggs av telomeras.

Om telomererna förkortas åldras cellerna, och om telomeras-aktiviteten är hög skjuts cellernas åldrande upp. Det senare har visat sig vara fallet i cancerceller, som i viss mening kan sägas ha evigt liv. Vissa ärftliga sjukdomar kännetecknas däremot av brist på telomeras i kroppens stamceller med störd celledelning som följd. Upptäckterna som belönas med årets Nobelpris har avslöjat ett grundläggande maskineri i cellen och kan leda till nya behandlingar inom medicinen.

This year's Nobel Prize in Physiology or Medicine is awarded to three scientists who have solved a major problem in biology: how the chromosomes can be copied in a complete way during cell divisions and how they are protected against degradation. The Nobel Laureates have shown that the solution is to be found in the ends of the chromosomes – the telomeres – and in an enzyme that forms them – telomerase.

The long, thread-like DNA molecules that carry our genes are packed into chromosomes, the telomeres being the caps on their ends. Elizabeth Blackburn and Jack Szostak discovered that a unique DNA sequence in the telomeres protects the chromosomes from degradation. Carol Greider and Elizabeth Blackburn identified telomerase, the enzyme that makes telomere DNA. These discoveries explained how the ends of the chromosomes are protected by the telomeres and that they are built by telomerase.

If the telomeres are shortened, cells age. Conversely, if telomerase activity is high, telomere length is maintained, and cellular senescence is delayed. This is the case in cancer cells, which can be considered to have eternal life. Certain inherited diseases, in contrast, are characterized by a defective telomerase, resulting in damaged cells. The award of the Nobel Prize recognizes the discovery of a fundamental mechanism in the cell, a discovery that has stimulated the development of new therapeutic strategies.

The award of the Nobel Prize recognizes the discovery of a fundamental mechanism in the cell, a discovery that has stimulated the development of new therapeutic strategies.

2009-10-05	October 5 th , 2009
Nobelpriset	Nobel Prize
i	in
Fysiologi	Physiology
eller	or
Medicin	Medicine
Nobelpris	Nobel Prize
tre	three
forskare	scientists
kromosomerna	chromosomes
kopieras	copied
celldelning	cell divisions
skyddas	protected
mot	against
nedbrytning	degradation
förklaringen	solution
i	in
kromosomernas	chromosomes
ändar	ends
telomererna	telomeres
enzym	enzyme
telomeras	telomerase
DNA-molekyler	DNA molecules
hättor	caps
ändar	ends
Elizabeth Blackburn	Elizabeth Blackburn
Jack Szostak	Jack Szostak
DNA-sekvens	DNA sequence
hindrar	
att brytas ned	protects from degradation
Carol Greider	Carol Greider
Elizabeth Blackburn	Elizabeth Blackburn
enzym	enzyme
telomeras	telomerase
telomer-DNA	telomere DNA
kromosomernas	chromosomes
ändar	ends
skyddas	protects
av	by
telomererna	telomeres
byggs	built
av	by
telomeras	telomerase
telomererna	telomeres
förkortas	shortened
åldras	age
cellerna	cells
telomeras-aktiviteten	telomerase activity

hög	high
skjuts upp	delayed
cellernas	cellular
åldrande	senescence
cancerceller	cancer cells
evigt	eternal
liv	life
ärfvliga	inherited
sjukdomar	diseases
upptäckterna	discovery
grundläggande	fundamental
maskineri	mechanism
i	in
cellen	cell
nya	new
behandlingar	
inom medicinen	therapeutic strategies